

Article

« L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité »

Benoît Cazabon

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 3, 1997, p. 483-508.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031948ar>

DOI: 10.7202/031948ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité

Benoît Cazabon
Professeur titulaire
Université d'Ottawa

Introduction

L'étude de l'enseignement en français en situations de minorité ne constitue pas un champ délimité et reconnu comme discipline. Sauf dans les pays anglo-saxons, l'éducation des minorités émerge à peine, sinon en tant que traitement de la langue seconde acquise à l'école. Par contre, le traitement réservé à l'enseignement du français en situations de minorité connaît depuis peu¹ un meilleur sort.

Dans ce numéro thématique, on trouvera des exemples d'études sur l'enseignement en français en situations de minorité en divers points du globe. À cause de la diversité des sujets retenus, on comprendra qu'il s'agit d'un domaine aux faces multiples, interpellant autant les sociologues que les linguistes, les juristes ou les didacticiens. Ce numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* représente bien les divers aspects dont on peut traiter en situations de minorité. Malgré son exigüité, notion développée par Paré (1992), le domaine comprend une complémentarité d'approches rendant compte de la dynamique interne de ces minorités. Ces dynamiques sont changeantes selon les milieux et elles souffrent la comparaison. L'éducation, l'enseignement en français et l'enseignement du français sont des sujets qui s'entrecoupent et dont la qualité des uns dépend souvent de celle des autres. Nous en traiterons dans cette présentation.

Ce numéro se divise en trois parties. Dans la première se trouvent réunis trois articles de réflexion: ils concernent le rôle de l'institution, le rôle des intervenants et le rôle des outils pédagogiques. Roger Bernard remet en question la «logique» qui conduit, en milieu minoritaire, à faire de l'école un agent de la vitalité ethnoлингistique. Ensuite, Isabelle McKee-Allain examine la construction de frontières identitaires dans le secteur de l'éducation en analysant le rapport entre divers agents et la dynamique qui en résulte dans le milieu acadien. Enfin, Louise Peronnet présente un outil capable de répondre aux besoins pédagogiques actuels dans le domaine de l'enseignement des langues, soit une «grammaire de la variation».

La deuxième partie traite de facteurs particuliers. Rodrigue Landry et Réal Allard étudient l'influence de l'exogamie dans l'assimilation linguistique en milieu minoritaire. Yves Herry et Darlene Worth Gavin, pour leur part, illustrent la problématique de l'intégration d'immigrants en référence au concept de soi dans le choix de partenaires de jeu ou de travail à l'école.

La troisième partie comprend cinq articles portant chacun sur un groupe géographiquement différent. Michel Saint-Germain traite de la situation du français en Haïti. Il résume la situation diglossique, expose les visées de la dernière réforme et tire quelques conclusions sur le rapport entre créole et langue de scolarisation et de socialisation. Kim Vân Lê traite de la situation au Vietnam en prenant comme point de vue la comparaison de différentes façons d'enseigner le français comme langue étrangère en tenant compte des réactions des apprenants. Athanase Simbagoye et Aïssatou Sow-Barry nous amènent au Burundi et en Guinée. Les différences politiques et le traitement différent de l'enseignement des langues, liés aux nombreux facteurs de la formation, des situations pédagogiques diversifiées, donnent une idée des défis qu'on tente de surmonter dans ces deux pays. André Magord vise à mieux faire connaître la situation des Acadiens du Poitou et de Belle-Île, en France, en étudiant les questions de vitalité et d'identité culturelle. Enfin, Sylvie Dubois étudie les attitudes linguistiques à l'égard de l'enseignement du français cadien en Louisiane. Elle apporte, à la suite de son enquête, quelques conclusions sur la stabilité sociolinguistique du français cadien dans cette région du monde. Dix articles, de nombreux domaines de réflexions, des problèmes particuliers à cause du fait de vivre en situation minoritaire, plusieurs points du monde mis en lumière. Voilà ce qu'offre ce numéro.

Pour notre part, dans cet article d'introduction, nous tentons de situer conceptuellement les enjeux les plus importants à nos yeux dans les études sur l'enseignement du français et en français en situations de minorité. Nous ne traitons pas de l'éducation comparative entre ces minorités ou entre des minorités et des groupes majoritaires, sujets fort complexes et pour lesquels la documentation s'avère peu abondante. La présente réflexion a pour objet de clarifier, de mieux comprendre et, peut-être, d'établir certaines prédictions au sujet de l'enseignement en français en situations de minorité. Essentiellement, il s'agit d'une réflexion théorique ou au sujet des théories. Les lecteurs comprendront que cette réflexion se fait en dehors de structures institutionnelles qui auraient pu encadrer ce domaine d'études. Il n'existe pas, à notre connaissance, de chaire d'études comparatives de l'éducation française en situations minoritaires. Les recensions bibliographiques laissent peu de traces de travaux universitaires en cours ou récemment achevés. Notre présentation s'appuie sur les travaux descriptifs, expérimentaux ou de recherche-action, nombreux ceux-là, menés dans les diverses enclaves de la francophonie internationale. On trouve parmi ces travaux ceux que nous avons retenus dans ce numéro thématique. Nous nous inspirons aussi des travaux émanant des associations mentionnées plus haut ainsi que de documents ministériels produits dans ce but.

Langue maternelle et minorité

La première tâche de clarification consiste à se demander de quoi on parle quand on se réfère à «langue maternelle» et à «minorité». Comme le premier concept a été largement étudié par Gagné et Purvis (1993), nous empruntons ici l'essentiel de leur position. On peut certes accepter de prime abord la définition voulant que cette langue maternelle soit la première acquise, mais la situation se complique quand le terme et les réalités qu'il représente sont mis en parallèle avec d'autres concepts dont ceux de langue première, de langue communautaire, de langue nationale ou supranationale et de langue de l'éducation (voir, en particulier, Saint-Germain, Sow-Barry et Simbagoye, Lê, Dubois dans ce numéro). Le cas du Vietnam fait particulièrement défaut par rapport aux diverses possibilités de traiter le français comme langue maternelle. Le français n'y est pas la première langue acquise, ni langue première d'usage, ni langue communautaire, ni langue nationale. Elle reste langue de l'éducation pour une faible partie de la population qui la considère comme une langue seconde.

En revanche, pour bien des minoritaires, la langue maternelle est la même que celle qu'ils apprennent à l'école; mais cette affirmation est loin de couvrir toutes les situations. Dans le cas du créole langue maternelle, la langue d'apprentissage, le français, constitue un second apprentissage fort différent du premier. Il y a de nombreuses situations où la langue maternelle ne demeure pas la langue première de compétence à divers stades de la vie d'une personne. La langue maternelle et celle de la communauté peuvent être en conflit avec la langue officielle du pays comme s'opposent le vernaculaire et la norme ou le standard des situations formelles. À ce compte, plusieurs élèves canadiens-français en situations de minorité apprennent une seconde langue en arrivant à l'école ou une variante de celle qu'ils ont apprise à la maison (voir Bernard dans ce numéro).

La position de Gagné, Daems, Kroon, Sturm et Tarrab (1987) se résume ainsi. Si on prend le point de vue de l'individu, on se réfère à la première langue apprise. La langue maternelle qu'il utilisera aussi à l'école sera perfectionnée dans ses dimensions écrites. On tient alors pour acquis que les situations de son environnement (famille et société) lui procurent les occasions nécessaires au développement de son oral. On peut dire qu'il n'y a qu'une seule acquisition se poursuivant naturellement en fonction de ses besoins et de son développement psychophysiologique. L'UNESCO préconise que ce soit dans cette langue que l'éducation soit fournie à chaque enfant.

À cause du contact des langues, des mariages bilingues et du rapport de pouvoir entre la première langue apprise (de diffusion restreinte ou ne possédant pas de codage écrit) et la langue nationale, il résulte que la définition première que nous utilisons en ce moment se révèle peu pratique.

D'un point de vue sociologique, la première langue apprise a une incidence faible sur les pratiques en groupes. Que ce soit à l'école, dans la communauté ou dans l'État-nation, c'est l'usage qui a préséance sur l'ordre d'acquisition. Cela n'élude pas

les problèmes d'apprentissage qui peuvent résulter de la fréquentation d'une langue maternelle antérieurement acquise et d'une langue d'usage autre dans ces milieux publics. Dans ces cas, la première langue acquise à l'école devient l'objet des considérations pédagogiques, supplantant les problèmes de la langue maternelle tenue, justement, comme secondaire. Selon Gagné et Purvis (1993), Herrliz (1987) dénombre au moins quatre situations différentes de rapports entre langue maternelle et langue nationale standard. La langue de l'élève peut être une variante linguistique de la langue standard (par exemple, le wallon en Belgique). Elle peut être une autre langue de même famille (le vénitien en Italie). Il peut s'agir d'une autre famille linguistique européenne (le breton en France). Cette catégorie n'étant pas très différente d'une quatrième situation si ce n'est que pour le facteur d'immigration (l'arabe en France). Pour chacun de ces cas disparates, le point commun est représenté par l'enseignement d'une même langue nationale. De langue maternelle, il faut passer à la notion de langue première d'usage public. C'est généralement au nom de prérogatives sociopolitiques que la langue standard supplante les variantes de la langue maternelle apparentée ou, dans le cas de l'immigration, d'une langue maternelle différente.

Nous ouvrons une parenthèse pour traiter brièvement de l'enseignement par immersion dans une «seconde» langue nationale. Pour des raisons d'unité nationale, des majoritaires se sont dotés d'un système d'enseignement dans une langue seconde au Canada. Il s'agit de l'enseignement du français par immersion. Ce mode d'enseignement n'appartient pas au domaine de l'enseignement en français en milieux minoritaires puisqu'il est destiné à des élèves anglophones et géré par les anglophones majoritaires. Cependant, les incidences sont nombreuses du fait que beaucoup d'élèves inscrits dans ces écoles proviennent de foyers où le français est, ou a été, la langue d'au moins un des parents. Au Canada, on désigne ces élèves «d'ayants droit» parce que, selon la Charte canadienne des droits et libertés, les deux langues officielles, le français et l'anglais, donnent droit à l'éducation dans l'une ou l'autre des deux langues (Martel, 1991). L'enseignement par immersion est une approche qui contredit l'intention de l'UNESCO résumée ci-dessus. La pratique est contraire aux usages décrits dans le paragraphe précédent dans la mesure où très peu d'élèves bénéficient d'une socialisation suffisante pour que cette langue d'apprentissage devienne la langue d'usage dominant. Comme projet éducatif, ces pratiques ont fait couler beaucoup d'encre et englouti des millions de dollars des contribuables². Comme projet politique, il court à sa perte à plus ou moins court terme dans la mesure où il est difficile de comprendre pourquoi des majoritaires se départiraient systématiquement de l'apprentissage dans leur langue maternelle sans bénéficier d'un véritable apprentissage et d'une valeur sociale ajoutée dans la langue seconde. On peut concevoir plus facilement que l'enseignement par immersion puisse avoir un plus grand attrait pour les minorités qui réapprennent une langue maternelle oubliée comme c'est le cas des langues autochtones au Canada. Le cas des francophones canadiens inscrits dans de telles écoles mérite un traitement spécial. De moins en moins courant depuis l'avènement de la gestion scolaire assumée par les francophones dans les provinces anglaises du Canada, il demeure qu'un nombre substantiel de parents d'origine française ne parlant plus cette langue ont recours à ce mode d'enseignement. Le modèle culturel

y prévalant leur étant moins étranger que celui d'écoles où tout se passe en français, ils s'y sentent plus à l'aise. Il restera à mesurer l'impact de telles pratiques sur les élèves de parents d'origine française ne parlant pas la langue. Ces élèves se distinguent-ils de leurs confrères de classe d'origine anglaise ou multiethnique?

Il existe un troisième mode de rapports entre une langue maternelle et une langue nationale ou supranationale. Au lieu que ce soit les individus qui immigrer, il s'agit d'une langue qui s'implante en territoire étranger. C'est le cas de beaucoup de pays africains et du Vietnam. Au départ, le français n'est la langue première de personne. La cohabitation du français et des langues maternelles nombreuses se développe selon des rapports d'amitié et de pouvoir fort complexes propres à chaque situation et fluctuantes selon les époques.

Voilà ce qu'on peut dire, en guise de présentation, de la notion de langue maternelle. Constituer un champ d'études de l'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité exige que l'on respecte cette complexité ou que l'on constitue autant de domaines qu'il y a de situations. Or, le propre d'un domaine d'études est de s'imposer par un certain degré de décontextualisation. À l'intérieur des trois définitions proposées se trouve toute la latitude nécessaire pour traiter scientifiquement de ces sujets. Mais on peut se demander pourquoi les minoritaires ont si peu été l'objet d'études. Les canaux normaux de diffusion ou de recherche en traitent épisodiquement, qu'on pense à l'ACFAS, aux revues scientifiques, dont la *Revue des sciences de l'éducation*, et aux colloques des doyens francophones³. Est-ce à cause du sujet lui-même: minorité, marginalité, exiguïté du sujet? Pourtant, nous sommes en train de dire le contraire: c'est un sujet complexe. S'agit-il de la conséquence normale des situations minoritaires, à savoir que le domaine d'études retient le traitement qui est dévolu aux sujets vivant en minorité? Sans institutions et sans pouvoir politique, ils sont souvent invisibles. On peut prédire, sans trop de risque de se tromper, qu'une chaire d'études comparatives en éducation minoritaire serait à la fois la bienvenue et un foyer de recherches nombreuses. Mais qu'est-ce qu'un minoritaire de langue française?

Schématiquement, nous allons tenter de tracer les typologies des minorités linguistiques. Les profils sont fort différents selon le nombre de locuteurs absolu parlant la langue minoritaire, selon leur nombre relatif sur un territoire donné et selon le statut national ou supranational de cette langue.

En un mot, on peut dire, avec Benoist (1980), «qu'il n'y a pas d'identité dans l'isolement». Minorité et identité sont intimement liées. D'une part, celui qui affirme son identité conteste celle de l'autre. Le second intervenant en faisant autant, c'est ainsi que se développent les identités propres. D'autre part, une personne tire en partie son identité de l'impression que l'autre se fait de lui (mépris/estime, groupe dominé/dominant, etc.). La culture est donc construite par ces jeux d'opposition, c'est-à-dire par ce qui distingue un groupe d'un autre et non par ce que ces groupes ont en commun. Aux fins de cet article, nous définissons la culture comme l'ensemble des manifes-

tations humaines résultant du fait de vivre en groupes. Qu'il s'agisse de transmission, de construction ou d'opérations, la complexité de ce processus requiert qu'on l'aborde dans sa globalité.

L'identité s'accroche à ce qui marque le mieux les différences d'avec les autres, soit les marqueurs d'identité. Ces marqueurs deviennent alors un symbole d'identification, de protection et de différenciation à l'égard des autres. En général, on peut avancer que c'est le groupe opposé qui donne un sens à l'identité d'un groupe minoritaire. L'identité se manifeste aussi par un code de comportements et de significations visuelles (habillement, habitudes alimentaires, artistiques, etc.) et abstraites (religion, valeurs, façons d'élever les enfants, etc.). Ce code peut être clair et précis ou plein d'interférences, d'ambiguïtés et de mutations (voir McKee-Allain dans ce numéro). D'où émergent les notions de convergence et de divergence soit par rapport au groupe d'appartenance, soit par rapport au groupe dominant. Ainsi se dessinent les profils d'assimilation ou d'affirmation.

Partager une identité culturelle suppose la capacité de se raccrocher à une source, à un point commun – la référence d'identification –, c'est-à-dire l'explication de soi-même. Cette source peut être générée par le groupe d'adoption ou d'appartenance ou, au contraire, par un groupe externe. C'est le premier niveau de définition de l'identité: par opposition aux autres et en recherchant ses caractéristiques propres, par le dissemblable et le semblable. Les dynamiques des groupes minoritaires sur la base de ce seul construit sont multiples. Si les valeurs du semblable inspirées par le groupe d'attache sont passéistes et communales, il s'ensuivra folklorisation, focalisation et vieillissement. Si la force d'attraction du groupe en contact est omniprésente, il s'ensuivra assimilation, anomie, dévalorisation du groupe d'attache. L'étude des pratiques culturelles des minoritaires révèle qu'ils embrassent souvent plusieurs positions différentes devant leur identité. La définition de soi peut être fragilisée si la confrontation et la contestation dépassent les forces internes du groupe. Bien que l'identité s'affermisse généralement au contact des différences, encore faut-il que l'identification se fasse par rapport à un noyau dur de valeurs estimées propres à un groupe de reconnaissance. Ainsi peut-on avancer qu'il y a une différence entre des valeurs centrales et des valeurs focalisées. Les valeurs centrales ne sont pas toujours énoncées, évoquées, ni même perçues. Elles se manifestent dans les actions du quotidien. Les valeurs focalisées, pour leur part, sont celles que l'on met publiquement en évidence. Par exemple, il arrive souvent en milieux minoritaires d'évoquer le besoin de protéger la langue maternelle en donnant comme raison que la langue seconde est mal maîtrisée par les sujets (voir le conflit de l'hôpital Montfort en Ontario). Bien que focalisée, dans le cas évoqué, il s'agit d'une valorisation par défaut, en référence à la langue dominante, également perçue comme valeur centrale. D'où, bien sûr, les conflits d'identité et d'appartenance à cause des tiraillements entre valeurs contradictoires. On peut se demander si un groupe linguistique qui évoque constamment les difficultés de sa langue (qualité des usages, espace de fonctionnement, réalisations culturelles, etc.) rend compte de valeurs centrales ou s'il s'agit d'un symptôme de focalisation. Selon qu'il s'agit d'un type ou de l'autre, on pourra constater une vitalité ethno-linguistique différente.

Sur ce fond de concepts rapidement ébauchés, donnons une définition du terme «minorité» et quelques typologies opérationnelles. Héraud (1978) offre les deux: une définition et une classification.

On dira qu'il y a minorité linguistique lorsqu'une population (qu'elle soit numériquement majoritaire ou pas) se voit imposer à l'école et dans la vie publique, soit le bilinguisme, soit l'usage exclusif d'une langue autre que la sienne propre (p. 29).

On peut comprendre une bonne part du débat entretenu au Québec sur la langue à partir de cette définition. Pour l'auteur, une minorité linguistique est une «société humaine complète où coexistent et collaborent les différents éléments complémentaires qui lui permettraient, le cas échéant, de mener une vie autonome» (p. 16). Il ajoute que «dans la communauté purement linguistique, la conscience collective est absente ou faible» (*Idem*). Nous retenons deux enseignements de ces précisions. Selon la force des «éléments complémentaires» de la «société humaine complète» – nous reprenons les termes de Héraud –, une minorité linguistique, quoique majoritaire dans les nombres, peut renverser son statut et s'imposer comme entité autonome réelle. Les cas sont nombreux en Afrique, en Europe orientale et c'est le cas au Québec. L'autre enseignement se réfère au rapport entre minorité linguistique et la force de la conscience collective du groupe. Beaucoup d'études traitent de ces dynamiques. Héraud superpose, parce qu'elles ne sont pas distinctes entre elles, des minorités de quatre types: communale, linguistique, ethnique et nationale. On pourrait les résumer ainsi: la minorité communale est largement fondée sur un mode d'échanges internes (dont la langue peut être une des caractéristiques comme chez les Doukhabors, les Hutterites, etc.); la seconde s'entend; la troisième se voit; la quatrième veut exister (l'élément de volonté et de conscience collective dont il a été mention plus haut). La minorité linguistique nationale prétend à certains droits sur un territoire donné du fait d'antécédents historiques particuliers. C'est ainsi qu'il faut comprendre les revendications linguistiques des Canadiens français sur l'ensemble du territoire canadien.

Ogbu (1974) offre une division binaire qui s'avère utile sur le territoire des États-Unis mais nettement insuffisante en d'autres lieux. Nous retenons plutôt le classement de Cobarrubias (1987) qui tient compte de l'aménagement linguistique lié à la dynamique des groupes minoritaires. Selon le mode de normalisation atteint ou souhaité se développe un type particulier de minorité. L'auteur entrevoit trois domaines d'exercice de la normalisation:

- une autonomie suffisante pour que la langue de la minorité satisfasse aux besoins communicatifs d'une société moderne;
- une augmentation du nombre des usagers et de la compétence communicative de ces derniers relativement aux diverses fonctions sociales;
- une expansion des aires d'usage sur un territoire donné.

Nous reprenons ci-dessous sa typologie.

1. Minorité non minorisée	2. Non-minorité minorisée
3. Minorité minorisée	4. Ni minorité ni minorisée

Figure 1 – Typologies des minorités selon Cobarrubias (1987)

La typologie de Cobarrubias se conjugue bien avec celle d'Héraud pour montrer le domaine des interventions possibles en ce qui concerne les aspirations du groupe minoritaire. Législation, institutionnalisation, aménagement, planification linguistique et intervention pédagogique recouvrent les domaines entourant l'enseignement dans la langue de la minorité. Ils sont intimement liés dans le développement d'une dynamique favorisant l'épanouissement de la langue et du groupe qui la parle. Voici quelques thèmes parmi d'autres que l'on peut citer comme problématiques à étudier:

- le rapport entre les législations possibles et la gestion scolaire préconisée;
- le rapport entre le mode d'institutionnalisation et la société projetée;
- l'adéquation des interventions pédagogiques (formation, modèles didactiques, standards linguistiques) au modèle de minorité visé;
- les diverses évaluations entourant les compétences linguistiques, les mises en œuvre de pratiques, les effets des aménagements;
- les diverses études sur la sous-scolarisation du groupe par rapport à la société globale, les taux de réussite à des tests standardisés, le statut économique et la reproduction du groupe et de ses produits culturels propres.

Il ne fait aucun doute que l'organisation du savoir sur l'éducation minoritaire ou sur l'enseignement du français en milieux minoritaires peut se développer selon ces grands axes.

Nous traiterons de trois domaines d'intervention: les divers aménagements linguistiques, la didactique du français langue maternelle en situations de minorité et les standards de compétence.

Les aménagements linguistiques

L'aménagement linguistique se définit comme un ensemble de mesures destinées à favoriser et à valoriser l'emploi d'une langue dans tous les domaines d'activités d'une société. Les divers secteurs d'intervention s'influencent mutuellement.

Par exemple, une loi dûment reconnue par l'État et s'appliquant à divers secteurs d'activités facilitera l'usage de cette langue par un plus grand nombre de personnes. Par conséquent, le domaine de l'éducation pourra intervenir plus librement sur

plusieurs facteurs de son ressort: compétences linguistiques, curriculum, gestion scolaire et linguistique sur son territoire.

Au Canada, quand on compare la situation du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et des autres provinces, trois profils très distincts se dessinent. Dans le premier cas, on se retrouve devant une province officiellement bilingue. Comme conséquence, la gestion scolaire est assurée en français depuis le plus haut échelon de la hiérarchie ministérielle jusqu'à la plus petite des préoccupations scolaires. En Ontario, la gestion scolaire est assurée par un ensemble de lois (voir Ducharme, 1996), mais on retrouve toujours plusieurs écoles où sont jumelées les populations anglaise et française et de nombreux cas de gestion conjuguant les intérêts des deux groupes linguistiques (depuis le transport en commun des élèves jusqu'à la planification des programmes scolaires ou des évaluations des rendements faites en comités unilingues anglophones). Pour les autres provinces, la situation est encore plus fragile, soit à cause des facteurs démographiques, soit parce que la gestion scolaire a été arrachée de peine et de misère très récemment (Martel, 1991).

L'étude de l'aménagement linguistique permet de comprendre la vitalité du groupe linguistique et la qualité des interventions éducatives. Les mesures mises en place visent généralement trois objectifs: a) promouvoir l'usage du français, c'est-à-dire rendre son emploi usuel, spontané et valorisant; b) améliorer la qualité du français et développer l'étendue de son usage en donnant aux usagers les moyens d'employer les formes orales et écrites de façon appropriée, dans une grande variété de situations; c) élargir l'aire d'emploi institutionnel du français, c'est-à-dire augmenter le nombre et la diversité des institutions qui emploient cette langue (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994a).

Le travail d'analyse de l'aménagement linguistique, de ses formes et de ses instruments de travail à travers la francophonie reste à faire. Beaux sujets de thèses en perspective! Nous inspirant des instruments et de la situation ontarienne, nous proposons des pistes de réflexion sur les instruments et les enjeux en cause.

Pour tenir compte de l'hétérogénéité linguistique des élèves, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario a décidé de mettre en vigueur deux documents importants (1993b). Le premier élabore deux programmes. Le programme d'actualisation linguistique du français (ALF) s'adresse aux élèves qui parlent peu ou pas le français; il leur permet d'acquérir les compétences à communiquer, à apprendre et à s'affirmer culturellement. Pour la première fois, on affirme clairement le rapport interne entre langue et culture. Ce programme repose sur les principes d'une approche communicative s'appuyant sur des situations réelles et sociologiquement significatives.

Le programme de perfectionnement du français (PDF) est destiné aux élèves qui s'expriment dans une variété de français régional très différente du français standard, ou qui ont des antécédents scolaires très différents de la moyenne des élèves, ou qui ont besoin de se familiariser avec leur nouveau milieu socioculturel et de s'y adapter

(voir Herry dans ce numéro). Ce résumé pourrait laisser croire que le programme s'adresse aux élèves de milieux ontariens minorisés ou éloignés. Sans les exclure, ce programme est loin de leurs préoccupations et il ne se rapproche pas des projets d'amélioration scolaire (Boissonneault, Cazabon, Lortie et Mainville, 1993) mis en place dans six conseils scolaires. Le PDF s'adresse surtout aux Néo-Canadiens répondant à la description résumée ci-dessus. Ce projet était plus qu'attendu. Cependant, à l'usage, le projet pourrait se révéler un cadeau piégé⁴. Étant donné les objectifs d'apprentissage auxquels sont soumis ces élèves, il est plutôt inconcevable de croire qu'ils pourront se perfectionner de façon à pouvoir un jour s'inscrire dans une université en français et réussir. Par exemple, «se familiariser avec leur milieu socioculturel» ne saurait être une condition suffisante pour maîtriser les subtilités qu'exigent les milieux universitaires et la profession d'enseignant.

Dans l'ensemble, ce document offre des pistes intéressantes aux enseignantes et aux enseignants aux prises avec des situations d'hétérogénéité linguistique. Cependant, le vrai travail reste à accomplir. Bien qu'elles soient intéressantes, les pistes concernant les stratégies d'enseignement et d'évaluation à adopter sont trop floues. Ces stratégies sont trop complexes pour être laissées à la bonne volonté des usagers. Combien de fois, lors d'enquêtes, ne mentionne-t-on pas qu'il «faut faire preuve de respect envers la culture des nouveaux arrivants et arrivantes» (p. 30, 10^e stratégie)? Il ne s'agit pas à proprement parler d'une stratégie à moins de l'accompagner d'un projet d'action et de connaissances précises. Le flou du texte risque de se lier au peu de connaissances des intervenants en matière de culture pour se diluer en un vœu pieux sans effet.

Les stratégies d'évaluation (ALF, p. 30) nous semblent nettement en deçà des possibilités offertes actuellement dans d'autres documents ministériels dont la *BIMO-Français* (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993). Le problème de la continuité entre les documents fait toujours surface, résultat d'une situation d'aménagement linguistique parcellisée. Pour des raisons idéologiques multiples, à cause de la mobilité du personnel de soutien et à cause du manque flagrant de spécialistes en linguistique, il est difficile d'assurer une cohérence.

Entre autres, il faudra porter une attention particulière à l'intégration des élèves dans le programme d'études ordinaire. «On choisit comme critère de passage à la classe ordinaire le moment où l'élève a une compétence suffisante en français pour s'en servir spontanément pour communiquer et pour apprendre» (ALF, p. 29). Cette affirmation n'a rien qui offre une décision opérationnalisable. On dit avec raison qu'on peut recourir aux attentes définies dans le Programme d'études commun (PEC). Il reste cependant à décider de seuils minimaux, ce qui n'est pas prévu dans le PEC et pour lesquels aucune donnée n'est disponible à l'heure actuelle.

Le document *Aménagement linguistique en français*, pour sa part, vise à favoriser l'emploi du français dans tous les domaines d'activités de l'école. Il s'adresse au macro-contexte de l'école comme institution de langue et de culture. Ce document s'appuie

sur les nombreuses interventions d'aménagement linguistique au Canada et en Ontario. Il utilise à ses fins l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Il se réfère à la Loi sur les tribunaux judiciaires, à la Loi sur l'éducation et à la Loi sur les services en français ainsi qu'aux nombreuses prestations de services en français qui en découlent.

Comme pour le précédent document, il vise l'acquisition par les élèves des compétences à communiquer, à apprendre et à s'affirmer culturellement, et l'évaluation de cette intégration des savoirs. Divers plans d'action sont proposés. On peut parler d'un réel plan d'intervention.

Le premier plan d'action suggéré porte sur les besoins des élèves. Le texte propose aux conseils scolaires de dresser le profil linguistique et socioculturel des élèves et du milieu. Quelques problèmes à l'horizon? On s'y attend, les plus démunis sont ceux dont les besoins sont les plus grands. Mais savent-ils pour autant les exprimer? On ne saurait se contenter d'interpréter les besoins exprimés seuls. Encore faudra-t-il les mettre en relief avec les besoins minimalement nécessaires dans des conditions sociologiques normales de réalisation (voir Bernard, Landry et Allard dans ce numéro). Pour le moment, les possibilités sont encourageantes si les intervenants ont la clairvoyance de mettre à contribution certains centres de recherche universitaires, les données des recherches dans le domaine et divers outils déjà validés.

Pour le second domaine, l'admission des élèves, le document est plus lacunaire. Ce domaine est connu pour son caractère explosif. Les universités et les facultés d'éducation, en particulier, en ont fait les frais, comme l'ont indiqué Cazabon, Démoreé et Gignac-Pharand (1992). On peut se demander comment sera interprétée la phrase suivante. «Par contre, dans les milieux où les francophones sont minoritaires, on insiste davantage sur l'attitude des élèves et des parents que sur leur compétence en français» (ALF, p. 29). C'est le genre d'expression qu'ont utilisé certaines directions d'écoles dans le passé pour justifier leur politique d'admission avec le résultat que les parents plus francophones ont senti le besoin de créer un système parallèle (Frenette et Gauthier, 1990, p. 58). Une telle affirmation demande un acte de foi que la pratique du bilinguisme soustractif ne peut conforter. Les personnes averties ne peuvent accorder de la crédibilité à un document qui utilise des vœux pieux d'une telle naïveté. Une politique d'admission représente un ensemble de gestes, l'affirmation d'engagements pratiques et la soumission des résultats à des évaluations observables.

Le document traite de deux autres domaines, soit l'intégration et l'évaluation des trois compétences visées, d'une part, et les approches, les stratégies et les activités pédagogiques recommandées en milieu minoritaire, d'autre part. Étalées sous forme de listes, ces présentations ne mentionnent pas si elles sont exhaustives ou non, ni si elles relèvent d'un principe de classification plutôt que d'un autre, ni si elles tiennent compte de facteurs pragmatiques (situationnels et sociolinguistiques). Par exemple, on mentionne qu'il faut «aménager un coin de lecture dans la classe» (ALF, p. 33). Cette affirmation élémentaire ne saurait éclairer qui que ce soit. Le texte aurait dû indiquer ce qui s'y passe en termes d'activités, la façon d'évaluer la qualité des acti-

vités, dans quelle mesure cette activité est liée aux attentes en matière de compétences à communiquer, à apprendre et à s'affirmer culturellement. Il aurait mieux valu rien suggérer que de donner l'impression de déjà-vu. Mais, surtout, on pourra lui reprocher l'absence de principe intégrateur et d'une vision holistique du langage, quoique, ici et là, il s'en réclame.

L'aménagement linguistique est une intervention sur la qualité de l'enseignement d'une langue en milieu minoritaire. En ce sens, ce document ne connaît pas de précédent aussi complet. Sa réussite dépendra de la volonté du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'accompagner d'interventions évaluatives ainsi que de celle des divers intervenants d'y engager leurs énergies et le savoir professionnel nécessaire à son succès. Les premières descriptions de cours à la formation initiale des enseignantes et des enseignants laissent songeurs. La tendance ne serait-elle pas de se diriger vers des prérogatives de langue seconde (réductionnisme de la portée sociologique et culturelle d'une langue) plutôt que de respecter les véritables enjeux du contexte d'une langue maternelle en milieu minoritaire? L'intervention pédagogique est complexe et il n'est pas rare de voir des tentatives ponctuelles consacrer la faiblesse qu'elles devaient enrayeur plutôt que d'offrir un plan correcteur ou compensateur adéquat.

Cette présentation critique à propos de quelques documents d'une situation très circonscrite (l'Ontario) devrait être répétée, comparée et construite en objet de réflexion pour toute la francophonie de milieux minoritaires, ainsi que nous avons fait pour la situation canadienne (Cazabon, 1992a).

Didactique du français langue maternelle et minorité

La recherche de modèles holistiques adaptés aux situations de minorité est en cours. Compte tenu des dimensions évoquées tout au long de cette présentation, il ne fait aucun doute que la didactique du français langue maternelle en de tels contextes mérite une construction élaborée.

Si on peut s'entendre sur la présence de trois dimensions irréductibles en didactique du français langue maternelle (DFLM), l'apprentissage, l'enseignement et le contenu⁵, il y a néanmoins plusieurs façons de les aborder. Il arrive même d'utiliser un schème de référence différent pour chacune des trois dimensions sans mesurer l'effet de ces applications contradictoires. Nous tenterons de présenter le point de vue choisi pour chacune des dimensions, étant entendu que la construction du champ d'activités dans une dimension donnée aura un impact sur les autres tout autant que la gestion des trois en aura sur l'ensemble de l'activité que l'on appelle la didactique du français langue maternelle. À l'occasion, nous montrerons les effets contradictoires soulevés par le manque de congruence entre la perception qu'un auteur se fait d'un contenu, de son enseignement et de son apprentissage. L'essentiel de ce que nous traitons ici se trouve résumé dans la figure 2.

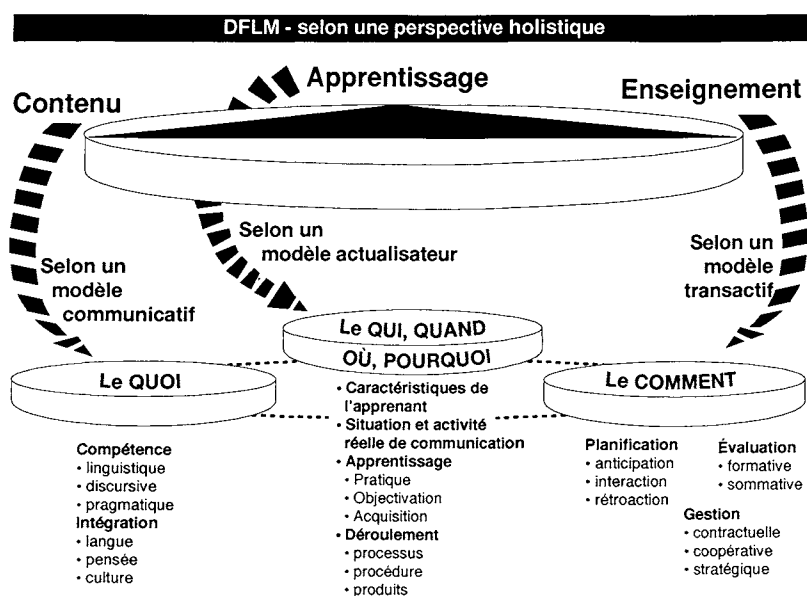


Figure 2 – Didactique du français langue maternelle: une perspective holistique

Aborder le contenu selon l'approche communicative

Nous traitons, en premier lieu, à des fins discursives seulement puisqu'il n'y a pas de hiérarchie à proprement parler entre les trois dimensions de la didactique du français langue maternelle, du quoi enseigner. Un contenu d'enseignement, mais lequel?

Divers manuels de l'histoire de la linguistique (ce qui n'est pas la même chose que l'histoire des langues ou de l'enseignement des langues) expliquent bien les multiples cheminements que les théories ont pris et leurs influences sur les modèles didactiques et les pratiques dans l'enseignement d'une langue. En gros, on est passé d'approches atomistes à des approches structuralistes multiples, mais, quelque part, on a oublié de préserver le caractère très complexe de la langue. Un peu comme Lévi-Strauss a dû rappeler aux sociologues que l'échange vise non seulement à déplacer des marchandises, mais à mettre en relation des humains dans leurs particularités culturelles, Ducrot nous rappelle que «parler ne consiste pas à faire usage des sons, mais à mettre en relations les hommes, par les valeurs qui s'en dégagent» (Ducrot, 1972). Cet énoncé prend une valeur particulière en contexte minoritaire où la mise en relations des humains et le choix des valeurs culturelles ne vont pas de soi. En un mot, la décision qui est prise au sujet du contenu à enseigner est lourde de conséquences. Enseigner le français est plus que faire apprendre des mots. Nous en convenons tous quoique certaines pratiques permettent d'en douter.

Résumons quelques opinions émises et leurs conséquences sur l'enseignement d'une langue. «Les problèmes de la communication dans leur ensemble restent étrangers à la grande masse des enseignants de français» (Legrand-Gelber, 1977). Ces propos datent d'il y a vingt ans. Les choses ont-elles vraiment changé? Beaucoup de remarques émises par les enseignantes et par les enseignants confirment l'idée que la langue est un don naturel et un contenu à enseigner. Pour ceux qui ne sont pas doués, il suffit d'avoir un bon contenu (entendez: enrichissement du vocabulaire et exercices de grammaire pour enrayer les mauvaises habitudes). De là, les raffinements sur la façon de présenter les difficultés de la langue se sont multipliés: échelle d'utilité, tableaux statistiques des fréquences, de niveaux de difficulté, sélection de thématiques, etc. Tout scepticisme mis de côté, il est sûr que la science savante influe sur les pratiques même si pour y arriver elle doit emprunter des chemins tortueux, ainsi qu'en témoignent des ouvrages comme ceux d'Adam (1990), de Préfontaine et Lebrun (1992) ou, encore, de Boyer, Dionne et Raymond (1994).

Parmi les dernières tentatives de clarification, notons l'excellent article de Parret (1991) qui apporte une distinction entre sémantique et pragmatique. Dans cet article, il rappelle que «la conception aristotélicienne selon laquelle la langue est un répertoire d'éléments reflétant les entités constitutives d'une réalité unique et universelle» (p. 138), nous entraîne vers la recherche du semblable, de l'identique et de l'homogène. Or, c'est tout le contraire de ce qu'on cherche à obtenir dans une salle de classe, surtout si on respecte la position que nous évoquerons plus loin pour la dimension de l'apprentissage. Parret ajoute: «une fois qu'il y a de l'investissement, de l'engagement du sujet dans ces mêmes phénomènes, le "sens" (tel quel dans le texte) commence à s'"hétérogénéiser"» (p. 143). Se réclamant de la filière des Husserl, Peirce et Merleau-Ponty, donc de la phénoménologie, il réitère «la présence du sens partout où il y a le monde et la réalité, partout où il y a des sujets et des communautés» (p. 142). Cette position est centrale pour la définition et la place qu'on donnera à la compréhension dans l'apprentissage. En un mot, cette position trace le cheminement de la relation didactique. «Comprendre, c'est subsumer l'hétérogène en le sauvegardant» (p. 144) Comprendre devient un geste de démonstration fait de son vécu, de sa capacité à faire des analogies, tout autant que de l'usage de ses capacités mentales. D'où la question: «Quel vécu permet aux élèves en milieu minoritaire d'apprendre, de faire des analogies?» Comment exerce-t-on ce type d'activités dans une salle de classe? Comment fait-on pour que ce soit réussi? Le modèle essentialiste où il suffisait de rechercher des synonymies, des antonymies, des paronymies, etc., rendait la vie plus facile aux enseignants.

Ces quelques remarques visent à faire comprendre que le point de vue sur le contenu détermine en grande partie le modèle didactique qui sera privilégié. Il vaut mieux aborder le contenu selon un point de vue ou un ensemble de points de vue concourants et non concurrentiels. La pertinence des pratiques est remise en question en confrontant ces dernières aux visées de l'apprentissage. Dire que l'on agira «selon», c'est affirmer l'adoption d'un modèle. Nous présentons celui dit de «l'approche communicative». Ce modèle n'est pas à confondre avec l'insistance de certaines méthodes d'enseignement sur la place de l'oral. Il n'est pas à confondre avec les enseignements utili-

taires de la langue (approche fonctionnelle). Dans notre esprit, il s'agit d'une perception élargie des fonctions de la langue comme globalité de moyens que les êtres humains se donnent dans des relations communautaires, sociales et interpersonnelles tout autant que dans l'expression de leur culture et de leur personnalité.

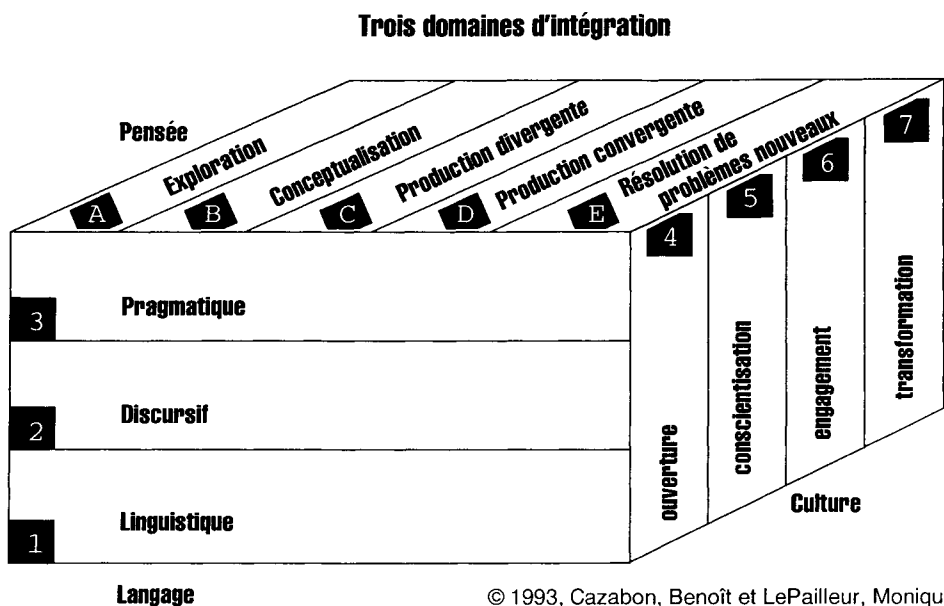


Figure 3 – Trois domaines d'intégration: la langue, la pensée, la culture

Nous croyons qu'un bon modèle doit offrir une représentation adéquate des compétences et d'un univers d'intégration. Si on respecte une approche constructiviste de l'univers langagier et, surtout, si on s'éloigne d'un modèle essentialiste ou behavioriste, on se représentera le contenu comme des compétences à construire en fonction d'une intégration. Ce modèle reconnaît la présence de trois grandes composantes à la langue. Une composante linguistique qui constitue le code lui-même. C'est ce qui nous fait dire qu'une langue est correcte. S'ajoute une composante discursive qui installe la relation communicative dans une pratique textuelle ou de genre. C'est ce qui détermine l'efficacité de la langue. Enfin, une composante pragmatique qui reconnaît que la langue se produit en situation par des approximations, des inachèvements, des incomplétudes, des décalages, des suspensions, des auto-interruptions et des télescopages, comme l'a mentionné Parret (1991, p. 149). C'est ce qui rend la langue acceptable. Correction, efficacité et acceptabilité pourront devenir trois critères que l'enseignante ou l'enseignant tentera d'obtenir dans la pratique linguistique de ses élèves (Cazabon, 1985). Utiliser ce modèle dans un contexte scolaire est un défi de haut niveau. Il consiste à concevoir la langue d'une façon intégrée, holistique et globale. C'est tenter de concevoir la langue comme elle agit en situations réelles. Si les documents ministériels y font référence, il n'est pas certain que la pédagogie choisie dans les écoles permette de respecter les conditions de réalisation des situations réelles.

En ce qui concerne le contenu, la conséquence normale d'avoir choisi de l'aborder selon le modèle communicatif entraîne une façon de percevoir les dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage dont nous allons traiter plus loin. Mais avant, soulignons qu'il y a des effets nombreux de cette approche à l'intérieur même du contenu à apprendre. Par exemple, il devient indiscutable qu'il faut traiter à la fois de la langue, de la pensée et de la culture. Travailler selon une approche communicative en langue maternelle, c'est faire usage des trois dimensions. On fait appel à un modèle de la compétence communicative pour la langue. On a recours à un modèle organisateur de la pensée – ici nous utilisons celui de la résolution de problèmes, bien que la pensée ne se résume pas à ce seul modèle. Enfin, on cherche à initier l'apprenant à un processus d'insertion culturelle. Nous avons reproduit à la figure 3 un tel modèle d'intégration. Il pourrait être utile lors de la planification d'unités d'apprentissage. La question que l'on peut se poser, avant d'aborder l'enseignement, est la suivante: «Que fait-on à la formation initiale et en cours d'emploi pour que ces dimensions internes d'un enseignement, selon l'approche communicative, soient explicitement connues?» Langue, pensée et culture, bien qu'elles nous soient toutes très familières en tant qu'humains, nous échappent en tant que professionnels devant favoriser l'usage normal de ces trois dimensions auprès des élèves.

Aborder l'enseignement selon un modèle transactif

Pour des raisons de simplicité, disons que le rapport entre la personne apprenante et la personne enseignante peut prendre trois directions. L'approche transmissive remet à l'enseignant l'entière autorité sur le contenu qu'il transmet à l'apprenant. Autrement dit, un spécialiste initie quelqu'un à devenir maître d'une matière en lui livrant sa connaissance. Dans un second modèle, le message se construit par l'échange qu'un apprenant fait avec ses pairs, son enseignante ou son enseignant et son milieu de vie. L'enseignante ou l'enseignant a la même connaissance, mais il ne l'impose pas comme curriculum. Le curriculum émerge de la transaction entre les personnes. Ceci n'exclut en aucune manière la responsabilité de l'adulte de planifier, de gérer et d'évaluer. Enfin, dans un troisième modèle, l'enseignement est plutôt vu comme un accompagnement au processus de découverte que l'enfant fait de son curriculum intérieur. On parle d'un modèle transformationnel dans la mesure où il est convenu de dire que l'apprentissage change la personne. Apprendre, c'est changer sa relation au monde. Donc, enseigner, dans cette perspective, c'est accompagner le changement, le faire germer, le guider.

Ces trois perspectives peuvent se mélanger. Il y a probablement avantage à réserver des moments pour chacune des approches, de varier selon les âges, les moments de classe, etc. Aborder l'enseignement selon un modèle transactif, c'est une façon de traiter du comment enseigner. Cette façon de voir l'enseignement va se refléter dans la planification⁶. Parmi les qualités de la planification transmissive, on retrouvait la façon de diviser en atomes discrets et bien dosés les capsules d'enseignement, de gérer les séquences du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du concret à l'abstrait etc., et d'évaluer en faisant surtout appel à la mémoire.

Dans le modèle transactif, la planification prend l'allure d'aide-mémoire portant sur la durée et le temps de l'activité pédagogique, sur la gestion des apprentissages en tenant compte du regroupement des élèves, du matériel didactique nécessaire, de l'aménagement de la classe, des activités d'évaluation diagnostique, formative et sommative à prévoir, enfin de questions d'ordre matériel comme les consignes à donner, les transparents et les photocopies à prévoir, etc. Il s'agit d'une planification anticipatrice. Dans un tel cas, la planification n'est pas un contenu à suivre, mais une pratique à prévoir. L'anticipation a ses limites cependant et, si on adhère à la vue qu'un processus est dynamique, il faudra tenir compte d'une planification interactive pendant le déroulement de l'activité.

En un mot, négocier la réalisation du projet en tenant compte de deux autres facteurs: l'élève s'actualisant et le contenu se produisant. Ce sont deux facteurs primordiaux qui mettent au défi n'importe quelle planification serrée et à tout jamais coulée dans le ciment. En cours de route, l'enseignante ou l'enseignant se posera des questions sur l'adéquation des gestes proposés. Autrement dit, il se posera des questions cognitives et métacognitives se concentrant sur des interactions précises en termes d'intentions déclaratives, procédurales et contextuelles (Tochon, 1993). Est-ce bien ce que je voulais faire? Est-ce la meilleure façon d'y arriver? Est-ce que cela répond aux possibilités de réalisation, aux visées des élèves? L'enseignante et l'enseignant experts savent composer avec cet ensemble de contraintes comme un chef d'orchestre sait produire un concert qui dépasse la production des parties, dont il a conscience, mais qu'il ramène à une visée plus globale. Pour ceux qui apprennent à enseigner, il faudra les habituer à gérer progressivement des séquences d'activités d'apprentissage qui tiennent compte des paramètres du modèle transactif. Le modèle de formation actuel rend cet apprentissage problématique. Une praxéologie de l'enseignement ne se montre pas, elle ne peut que se vivre. Or, vivre des activités culturelles enrichissantes manque à plusieurs aspirants à la profession enseignante, ce qui, en milieux minoritaires, rend d'autant plus fragile le projet éducatif.

On peut remarquer que la planification transactive est en parallèle avec la perspective communicative du contenu dont nous avons traité plus haut. La gestion transactive épousera un processus analogue. Enseignement contractuel, coopératif et stratégique pour n'en nommer que quelques-uns se marient bien au projet d'enseignement de la langue maternelle selon l'approche communicative. Dans ce paradigme interactif ou transactif, on retrouve des activités de reformulation de situations, on invente, on formule par adduction de nouvelles hypothèses, on s'adapte à la situation telle qu'elle évolue, enfin, on improvise. Il s'agit là d'activités qui rendent nerveuses les personnes habituées à un modèle plus linéaire, plus prévisible et mieux contrôlé. Dans un tel contexte, l'apprenant actif apprend à gérer ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en interaction avec ses pairs et l'enseignante ou l'enseignant. Il apprend plutôt à rester à l'aise dans le désordre, la concomitance des événements, le récursif, les fluctuations, l'imprévisibilité, en un mot la complexité. Habituer les apprenants à la complexité du langage s'impose comme premier objectif en situation minoritaire puisque le fonctionnement de la langue y est plus réduit.

Dans la perspective d'un enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire, on ne peut que se féliciter d'une approche intégrant à la fois la maîtrise de la langue, la prise en charge de l'activité cognitive et un projet d'action. Le défi de l'école française en situation de minorité est de construire une obligation de l'agir communicatif. «La culture se juge à des opérations, non à la possession de produit» (de Certeau et Giard, 1983). Nous sommes tenté d'ajouter qu'il faut que ce soit des «opérations» complexes et réelles comme le demandent elles-mêmes les activités communicatives réelles. Nous rappelons que la culture est le lieu d'une pratique de soi et d'une pratique de la liberté. Ce mode d'enseignement habitué à l'idée que «l'institution distribue des rôles et engendre ainsi le chacun» (Ricœur, 1988, p. 183). La capacité d'insertion future dans une culture donnée dépend intimement de la façon dont on aura intégré ces activités culturelles à l'école. Sans le développer plus avant, il convient de rappeler l'obligatoire lien entre la classe et l'école, et l'école et la communauté. Développer une culture scolaire qui autorise, qui responsabilise et qui crée des liens, c'est reposer la question de la légitimité des minoritaires dans leur pays.

Ces propos nous permettent de passer à la troisième dimension, celle de l'apprentissage selon un modèle actualisateur.

Aborder l'apprentissage selon un modèle actualisateur

Nous traiterons maintenant de l'apprenant social, c'est-à-dire de l'usage du pouvoir. Dans l'enseignement du français interviennent des valeurs et des enjeux. Le savoir-être pourrait se définir comme «du bon usage du pouvoir». Il y a des finalités sociales et spirituelles rattachées aux matières d'apprentissage. Selon Rollo May, on a le choix: on peut se retrouver dans un état d'innocence qui nous donne, sans doute, des qualités d'ouverture, d'imagination, de pureté, mais aussi l'ignorance, la fermeture, la dérobade. Il y a deux volets à l'innocence. L'autre choix vis-à-vis du pouvoir consiste à reconnaître la présence du maléfique. C'est comprendre que vivre n'est pas neutre, que le bien n'est pas donné, mais qu'il est construit. La fonction de l'apprentissage selon un modèle actualisateur, c'est précisément d'élever le niveau de pensée critique de façon à pouvoir réfléchir sur les questions de valeurs, de pouvoir expliquer ses motifs et de pouvoir justifier ses options et ses actions. Selon Simard (1993): «Dans sa démarche axiologique, la didactique prend en considération à la fois l'idéal humain et les attentes de la société et des divers groupes qui la composent» (p. 71). Nous rappelons que comprendre, c'est subsumer l'hétérogène en le sauvegardant. On pourrait dire que l'actualisation, c'est reconnaître la complexité en agissant de façon simple. C'est tout un programme et il dépasse le seul domaine de l'enseignement du français. Mais, en même temps, quel meilleur endroit pour l'acquiescer! Du moins dans les dimensions qui relèvent de l'être social, de l'être communicant.

Dans cette dimension, nous traitons du qui en relation avec le quand, le où, et le pourquoi. Nous avons retenu quatre domaines de concentration. D'abord, examinons les caractéristiques de l'apprenant surtout en ce qui a trait à l'usage du

pouvoir comme nous l'avons brièvement décrit ci-dessus. La prise de parole, la négociation du sens et des visées, l'acceptation des options passent par le langage. Imaginons un débat, une présentation orale, un éditorial; enfin presque la moitié du programme scolaire actuel représente des activités qui devraient se réaliser en référence aux enjeux et aux finalités sociales. Pourtant, trop d'enseignantes et d'enseignants de français sont toujours de l'avis qu'on ne doit pas traiter des valeurs parce que c'est personnel. Ce faisant, ils éliminent tous les sujets qui ont de l'importance pour les apprenants sans compter les problèmes de motivation que cela entraîne. Le qui de l'apprenant se façonne lors du quand, du où et du pourquoi. Autrement dit, la personne sociale se développe dans des situations réelles de communication⁷. C'est le deuxième domaine dont nous devons traiter.

À la personne qui ne réussit pas bien à l'école, on dit d'aller travailler parce que l'expérience va lui apprendre à réussir ce qu'il aime faire. Pourquoi ne pas appliquer la même règle à l'école? En matière de communication, on ne gagne rien à faire écrire à toute la classe des éditoriaux qui ne seront lus que par l'enseignante ou l'enseignant. Si le véridique ne peut être de tous les moments de classe, il faut du moins préserver le vraisemblable. Nous acceptons tous de jouer le jeu s'il est authentique. Il ne s'agit pas de faire de l'école un milieu sociologique imitant en tout point le monde extérieur. Mais il faut du moins le prendre en compte quand une situation de communication le réclame. Peut-on préparer un musée de classe sans invités, sans présentations, sans remerciements, sans demande d'autorisation? Le minoritaire vit déjà la vacuité sociale en raison de son statut, il ne faudrait pas que le milieu scolaire réduise davantage les possibilités d'ancrage de la parole.

Le troisième domaine de l'apprentissage concerne le modèle ou l'approche qu'on peut préconiser. Nous sommes toujours d'avis qu'une pratique suivie d'une objectivation entraîne les meilleures acquisitions de connaissances. C'est ce qu'on retrouve dans divers programmes-cadre de français sous le tryptique «Pratique-Objectivation-Acquisition». Le modèle communicatif du traitement du contenu a défini les savoirs savants à considérer. Dans la dimension actualisante du traitement de l'apprenant se retrouve le savoir scolaire propre à la réalisation d'une activité de communication. C'est ici qu'intervient le quatrième domaine: le déroulement.

Le déroulement des activités a été conçu principalement à l'intérieur de la dimension transactive de l'enseignement, mais il prend tout son sens dans une praxéologie où interviennent les apprenants eux-mêmes. Ils agissent tant sur le processus et sur les procédures que sur les produits si l'on croit en un modèle actualisateur de l'apprentissage. Les interventions des apprenants sur ces trois caractéristiques du déroulement les enrichiront sur le plan linguistique étant entendu que l'usage du pouvoir mène à une plus grande liberté.

Le modèle actualisateur de l'apprenant en français emprunte à la psychologie de l'actualisation (Krathwohl, Bloom et Masia, 1964) mais en tant que modèle d'insertion culturelle. Ce modèle a été traité épistémologiquement au niveau du con-

tenu. Il s'agit de se donner des moyens pour s'approprier la langue et la réflexion à son sujet (le métalangage est indissociable de la compétence à communiquer). Il s'agit aussi de se donner des instruments d'investigation de la pensée. Le modèle de Treffinger (1985) sur la résolution de problème permet de développer des déroulements créatifs et dynamiques: on retrouve ce modèle dans Cazabon (1996*b*, p. 94). Enfin, il s'agit d'utiliser la pensée et la langue pour construire un modèle personnel d'actualisation culturelle. Nous venons de tracer les grands lignes du contenu de la figure 2.

Les standards de compétences linguistiques

Dans cette section, nous rapportons les études effectuées sur les évaluations des compétences orales ou écrites. Notre présentation ne peut pas être exhaustive ni ne peut rendre compte des résultats eux-mêmes. Le lecteur s'en remettra aux rapports techniques originaux qui contiennent les explications méthodologiques, les résultats et les nombreux tableaux d'interprétation.

L'évaluation prend généralement deux voies. D'une part, elle est formative quand elle accompagne l'élève dans ses apprentissages. Cette dimension proprement intégrée à la didactique du français reste souvent le parent pauvre de la formation des futurs enseignants tout autant que de celle des personnes en exercice. En plus, pour des raisons de diagnostic, de certification ou de redevabilité institutionnelle, on effectue des évaluations sommatives.

La réflexion sur l'évaluation sommative des compétences linguistiques est relativement avancée, du moins pour certains secteurs de la population. Parmi les travaux de réflexion, il y a ceux sur les tests d'entrée dans les universités canadiennes (Roy et Boudreau, 1995; Tochon, 1991). On a assisté aussi à trois exercices de vérification des compétences en écriture sur le territoire canadien. Le programme DIEPE a vérifié le rendement d'élèves du Québec, du Nouveau-Brunswick, de la France, de la Belgique et de la Suisse. La différence remarquable des résultats du Nouveau-Brunswick par rapport aux autres groupes est très certainement attribuable à la situation de minorité propre à ce groupe. Il y a fort à parier que les résultats des élèves des autres provinces du Canada où le français est minoritaire s'apparenteraient à ceux des élèves du Nouveau-Brunswick.

Par ailleurs, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada a proposé un programme d'indicateurs du rendement scolaire en lecture et en écriture auprès d'élèves de 13 et de 16 ans à travers le Canada en 1994. Les résultats des élèves de milieux minoritaires sont en deçà de la moyenne canadienne.

Enfin, la province de l'Ontario a procédé en 1993 et en 1995 à deux enquêtes provinciales sur l'écriture (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1991-1992) la première en 12^e année et l'autre en 9^e année. En 12^e année, à titre d'exemple, il y a 44 % des élèves du niveau avancé qui se situent entre les échelons

1 à 3, soit de niveau acceptable ou supérieur. Mentionnons que le niveau avancé représente traditionnellement celles et ceux qui se dirigent vers l'université. Or, 66 % d'entre eux ont des écrits jugés faibles.

Pour illustrer et pour résumer en indiquant le rapport entre les facteurs sociologiques et les compétences linguistiques, nous soumettons la figure 4.

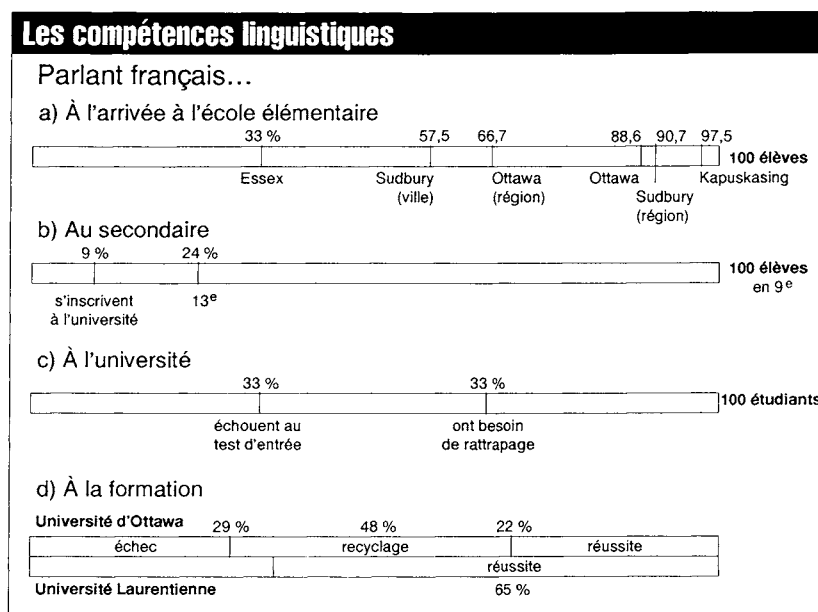


Figure 4 – Les compétences linguistiques

La barre a) indique le taux des personnes qui parlent le français à leur arrivée à l'école primaire selon six villes de l'Ontario. Il n'y a que 33 % des personnes qui parlent le français à Essex (sud-ouest de l'Ontario) par comparaison à 97,5 % à Kapuskasing (nord-est où la concentration de francophones est la plus élevée). La barre b) indique que pour 100 élèves inscrits en 9^e année, il y en a 24 qui se rendent en 13^e année et 9 qui s'inscrivent à l'université. Ces données sont à comparer aux performances du groupe majoritaire pour comprendre que le taux de réussite au secondaire et d'inscription à l'université est la moitié moindre. Dans la barre c) on remarque que 33 % des étudiants qui s'y inscrivent (du 9 % de la barre b)) échouent au test linguistique d'entrée, alors que 33 % sont dépistés comme candidats ayant besoin de rattrapage ou de mise à niveau. Il y a donc 33 % des candidats qui sont jugés aptes à poursuivre des études en français au niveau universitaire. La barre d) indique les résultats à l'entrée à l'École de formation des futurs enseignants et enseignantes. Ce profil en quatre temps de l'élémentaire à la formation à l'enseignement indique l'amenuisement des compétences linguistiques dans une population donnée. On peut détecter des tendances de la vitalité linguistique du groupe à l'aide de ces indicateurs.

Les évaluations sommatives dont nous venons de faire un bref exposé ont pour fonction de rendre compte de situations. Les indications peuvent servir à développer des politiques en aménagement, en didactique, ou en gestion scolaire même si, en elles-mêmes, elles ne font que fournir des bilans. La volonté politique décidera des grandes orientations et des possibilités. Par contre, l'évaluation formative est une forme d'intervention pédagogique. L'évaluation formative, intégrée aux pratiques pédagogiques par définition, constitue une façon d'aménager les rapports à la langue.

Si, en théorie, on sait ce que représente l'approche communicative, il existe peu de modèles pratiques qui guident l'enseignant dans le nouveau processus d'évaluation formative liée à cette approche. La *BIMO-Français*, dont nous avons parlé précédemment, comprend deux types d'instruments. D'une part, des instruments ponctuels visant l'acquisition d'un point précis du curriculum. Ces instruments peuvent servir chaque fois qu'une lacune précise est notée. C'est le modèle plus traditionnel de l'accompagnement à la correction. D'autre part, le second modèle comprend douze activités de communication complètes (2 par année, de la 7^e à la 12^e année). Elles sont conçues comme des instruments d'accompagnement de l'activité. Nous aimerions insister sur ces derniers parce qu'ils constituent une intervention pédagogique transposable dans plusieurs situations de minorités différentes.

Prévus pour l'évaluation formative des apprentissages, les instruments sont utilisés dans un contexte de relation d'aide et pour permettre une rétroaction sur les apprentissages. L'évaluation formative est conçue comme un processus⁸ portant sur des actes répondant aux divers besoins de communication des élèves (Cazabon, (1992*b*)). Les activités prévues permettent à l'élève de s'approprier l'acte à accomplir dans sa totalité (perspective globale ou holistique de la communication et, partant, de la pédagogie du français). Ce processus suppose un déroulement selon lequel les activités font naître des réflexions objectivables avant, pendant et après (d'où les trois sections) la réalisation de la pratique visée. Les pratiques reposent sur un événement, une intervention dans le milieu ou dans le vécu individuel ou collectif, rehaussant ainsi le rapport entre langue et usage. Enfin, il s'agit d'un mode d'enseignement qui favorise l'intégration d'activités appartenant à divers domaines: les autres disciplines, la maîtrise du code, l'expression de soi, le développement de la pensée, l'actualisation de soi et l'engagement communautaire.

Conclusion

Nous avons tenté de brosser un tableau large de l'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité. C'est bien là aussi la première conclusion qu'on peut en tirer: le domaine est vaste. Étalement géographique, dispersion sur les territoires donnés, substrats linguistiques et sociopolitiques multiples, expériences de vie variées sous-tendent des pratiques éducatives très hétérogènes.

L'hétérogénéité caractérise, au premier titre, les réalités en situations de minorité. Cela est vrai pour chacune de ces minorités par rapport à son milieu d'ancrage,

mais aussi quand on les compare entre elles. L'observation de ces populations et de leurs comportements devant l'éducation devrait inspirer de belles études sur l'acculturation, sur la socialisation, sur la cognition et sur l'acquisition des langues. C'est dans ces groupes qu'on saisira mieux la place du relativisme, de l'universalisme, de la mondialisation, parmi d'autres paradigmes à la mode, parce qu'ils sont confrontés aux notions d'assimilation, d'ethnocentrisme et de racialisation.

Hétérogénéité et homogénéité (Abdallah-Preteille, 1990; Cazabon, Lafortune et Boissonneault, 1993) sont les deux forces d'une culture qui ne doivent pas s'annuler mutuellement, mais plutôt se conjuguer pour définir une dynamique propre. La force de l'homogénéité part d'un idéalisme qui prend sa source dans la Bible même avec l'épisode de la tour de Babel. Elle s'appuie sur la notion de norme qui, elle-même, émane de l'ordre politique, de la hiérarchisation des rapports, de la territorialisation et du maintien du capital culturel. Mais c'est une notion qui évoque aussi d'autres attributs: intégration, reproduction, appartenance, bien-être. C'est l'éloge du semblable. Si les raisons de l'évoquer sont bonnes, on assistera à des manifestations d'appropriation de la culture, à des expériences de vitalité ethnolinguistique, au maintien des valeurs centrales. Si les raisons sont protectrices et défensives, on assistera à de l'ethnocentrisme, à du chauvinisme, et même à du racisme.

Par contre, l'hétérogénéité prend racine dans le relativisme culturel, le métissage des groupes ethnoculturels. Il évoque l'humanisme et le pluralisme. Mais on peut l'associer aussi à toute la problématique de l'assimilation: danger, effritement, bilinguisme soustractif, anomie. Néanmoins, dans des conditions favorables, l'hétérogénéité sera vue comme une des caractéristiques de l'interculturel. C'est l'éloge de la différence. Si la différence empiète sur l'identité, c'est l'assimilation. Si elle la côtoie sans lui nuire, c'est l'enrichissement interculturel.

L'étude des sociétés minoritaires doit tenir compte de la richesse des diversités. À plus forte raison, l'étude de l'enseignement d'une langue maternelle en ces milieux doit adopter un modèle holistique, s'inspirant de la systémique et de la complexité. La réalité minoritaire étant souvent construite de brisures, de fractures et de ruptures, il faut adopter un modèle d'approche qui en tienne compte. Plutôt que d'un modèle binaire opposant les différences, il faut un modèle qui les inclut et les réconcilie. Ces sociétés mettent au test le principe d'équifinalité, la notion d'ordre hiérarchique et la mesure de l'organisation (Bertalanffy, 1973), parmi quelques-unes des notions que l'étude des systèmes ouverts selon des modèles systémiques nous a habitués à apprécier. Si la diversité frappe l'attention dans l'observation de ces groupes, on ne pourrait se contenter de modèles réducteurs dans les analyses. Entre autres, l'observation de ces populations montre le caractère holistique d'une langue dans sa fonction socio-communicative. Par conséquent, aucune pratique univoque et unidimensionnelle ne saurait représenter une fonction correctrice dans l'aménagement linguistique; une fonction organisatrice dans l'approche des contenus d'enseignement; une fonction transactive dans le rapport entre l'apprenant, sa matière et son enseignante ou enseignant; une fonction actualisante pour que l'apprenant s'approprie sa langue et sa culture.

Il ne fait aucun doute, du moins dans notre esprit, que l'étude de l'enseignement en milieu minoritaire mérite un approfondissement qu'elle est loin de connaître. Si ces études sont relativement nombreuses, aucune chaire d'étude ni aucun programme de deuxième ou de troisième cycle ne permettent de les approfondir et de diffuser les connaissances parmi les premiers intéressés, soit les enseignantes, les enseignants et les responsables du français en milieux de minorité.

NOTES

1. La didactique et la pédagogie du français sont dotées d'institutions de regroupement, d'étude et de recherche. Nous pensons: a) à la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) qui est dotée d'une Commission sur l'enseignement du français langue maternelle (CFLM); b) à l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (DFLM) réunissant les formatrices et les formateurs de la discipline; c) à l'Association internationale pour la recherche en pédagogie de la langue maternelle (MTE/PLM); d) aux nombreuses associations nationales ou provinciales regroupant les enseignants de français de milieux minoritaires: ACREF, AOPF, EFM, AEFA, etc., dont les mandats sont mixtes: recherche, formation, édition. À l'exception du quatrième groupe, les aspects minoritaires sont tenus pour secondaires. En matière de publication prioritairement consacrée à la situation minoritaire canadienne, mentionnons la revue *Éducation et francophonie* de l'ACELF à Québec.
2. Voir à ce sujet Paul Gaboury, «Où sont allés les milliards?» dans *Le Droit*, le mardi 22 octobre 1996 à propos de l'étude de la Commission nationale des parents francophones portant sur la répartition des fonds au Canada entre enseignement par immersion et enseignement à la minorité.
3. Nous soulignons parmi d'autres des événements traitant des minorités au moins sur une base épisodique: le Colloque international du Centre d'études canadiennes d'Avignon et du Vaucluse (*Les Français d'Amérique du Nord en situation minoritaire*, tenu du 8 au 11 octobre 1996); les colloques du Groupe de chercheurs sur la francophonie canadienne (ACFAS) dont on tient deux publications, celle de Linda Cardinal (1993) et celle de Benoît Cazabon (1996); les Congrès de l'Association canadienne francophone des doyens et doyennes ainsi que des directeurs et directrices d'éducation dont les publications suivantes: celle de Gérard-Raymond Roy (1990) et celle de Louis-Gabriel Bordeleau, Michel Brabant, Benoît Cazabon, François Desjardins et Raymond Leblanc (1993).
4. Nous pensons ici aux «start-up projects» aux États-Unis à l'intention des Noirs et à l'effet pervers d'une intention bonne au départ.
5. On accorde les premières réflexions sérieuses sur la didactique à un Tchèque, Comenius, de son vrai nom Jean-Amos Komensky (1592-1670); il a écrit la *Grande didactique ou Traité de l'art d'enseigner à tous* (1657). Aujourd'hui, pour traiter quelque peu en profondeur de la didactique, il faut une culture qui comprend les Arendt, Baudrillard, Bernstein, Bourdieu, Debray, Finkelkraut, Freud, Habermas, Hameline, Jankelevitch, Levinas, Mannoni, Piaget, Riceur, Serres, Vigotsky, Watzlawick et Wittgenstein. Bien qu'ils soient éloignés de cette matière, ils en façonnent les fondements essentiels. Parmi des auteurs plus directement reliés à la didactique, on relève Chevallard (1984), Galisson (1980), Halté (1992), Houssaye (1988), Peytard et Genouvrier (1970).
6. Voir à ce sujet, les huit instruments d'accompagnement en évaluation formative de la *BIMO-Français*, du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, sous la direction de Benoît Cazabon (1993). On y retrouve un ensemble de fiches de gestion pédagogique couvrant la planification par anticipation, par interaction et par rétropection.
7. Voir Tochon (1991) où il commente les travaux faisant part de la remarquable coïncidence entre réussite et implication au travail, persévérance et acharnement à la tâche.

8. Nous avons appelé cette façon de voir l'évaluation «évaluation formative interactive». Pour une explication complète voir Cazabon (1992b).

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Institut national de recherche pédagogique (2^e éd.).
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- Benoist (1980). *L'anthropologie et l'identité culturelle* (Tome III – *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*). Québec: Centre de recherche sur le bilinguisme.
- Bertalanffy, L. Von (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- Boissonneault, J., Cazabon, B., Lortie, R. et Mainville, M. (1993). Le projet de l'amélioration de l'enseignement (PAE): le cas de l'école de Saint-Joseph à Española. In L.-G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. Leblanc (dir.), *Libérer la recherche*. Actes du 3^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (p. 429-438). Ottawa: Centre franco-ontarien de recherche en pédagogie.
- Bordeleau, L.-G., Brabant, M., Cazabon, B., Desjardins, F. et Leblanc, R. (dir.) (1993). *Libérer la recherche en éducation*. Ottawa: Centre franco-ontarien de recherche en pédagogie.
- Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (1994). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Cardinal, L. (éd.) (1993). *Une langue qui pense*. Ottawa: Actexpress, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cazabon, B. (1985). *Mesurer la compétence à la communication en langue maternelle dans des milieux minoritaires*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des arts, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Cazabon, B. (éd.) (1992a). L'aménagement linguistique: le cas de la francisation. *Éducation et francophonie*, XX(2), 35-56.
- Cazabon, B. (1992b). La BIMO: de nouvelles pratiques d'évaluation formative interactive en français. In ADMÉE (dir.), *Les pratiques d'évaluation en éducation* (p. 37-48). Montréal: Édition de l'ADMÉE.
- Cazabon, B. (éd.) (1996a). *Pour un espace de recherche au Canada français: discours, objets et méthodes*. Ottawa: Actexpress, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cazabon, B. (1996b). *Nos mots, à fleur de pays*. Les Actes du 2^e congrès national de l'ACREF. Ottawa: ACREF.
- Cazabon, B., Démoré, D. et Gignac-Pharand, E. (1992). *La compétence linguistique pour l'admission aux programmes de formation du personnel enseignant*. Toronto: Conseil ontarien de la formation du personnel enseignant, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Cazabon, B., Lafortune, S. et Boissonneault, J. (1993). *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Chevallard, Y. (1984). *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage.
- de Certeau, M. et Giard, L. (1983). La culture comme on la pratique. *Le français dans le monde*, 181, 19-24.
- Cobarrubias, J. (1987). Models of language planning for minority languages. *Bulletin de l'ACLA*, 9(2), 47-70.
- Ducharme, J.-C. (1996). *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité: état de la situation*. Ottawa: Patrimoine canadien.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris: Herman.
- Frenette, N. et Gauthier, L. (1990). Luttres idéologiques et cultures institutionnelles en éducation franco-ontarienne. *Revue du Nouvel-Ontario*, 11, 212-228.
- Gagné, G. et Purvis, A. C. (éd.) (1993). *Études en pédagogie de la langue maternelle 1*. New York, NY/ Münster: Waxmann.

- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*. Paris: CLE International.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Héraud, (1978). *Notion de minorité linguistique – Minorités linguistiques et interventions. Essai de typologie*. Compte rendu de colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 mai 1977. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Francfort, Angleterre: Peter Lang.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. et Masia, B. B. (1964). *Taxonomie du domaine affectif*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Legrand-Gelbert, R. (1977). Situations de communication et classe de français. *Études de linguistique appliquée*, 26, 26-39.
- Martel, A. (1991). *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada: de l'instruction à la gestion*. Ottawa: Commissariat aux langues officielles.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993a). *Banque d'instruments de mesure de l'Ontario – français, 12 volumes* (BIMO-Français). Toronto: Queen's Park.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993b). *Aménagement linguistique en français – Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*. Toronto: Queen's Park.
- Paré, F. (1992). *Les littératures de l'exigüité*. Hearst: Le Nordir.
- Parret, H. (1991). Sens homogène et sens hétérogène: les domaines de la sémantique et de la pragmatique. *Histoire Épistémologie Langage*, 13(1), 133-150.
- Peytard, J. et Genouvrier, É. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- Préfontaine, C. et Lebrun, M. (1992). *La lecture et l'écriture*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Ricœur, P. (1988). Itinéraires – À quoi pensent les philosophes. *Autrement*, 102, 183.
- Roy, G.-R. (dir.) (1990). *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (3 tomes). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R. et Boudreau, G. (dir.) (1995). La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement (numéro thématique). *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1).
- Simard, C. (1993). Prolégomènes à la didactique. *Revue de l'ACLA*, 15(1), 59-74.
- Tochon, F. V. (1991). *L'enseignement stratégique – Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Treffinger, D. J. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bealy.